家长教养方式的阶层差异及其对子女非认知能力的影响

社会
2018·6
CJS
第38卷

黄　超

摘　要:本研究通过"中国教育追踪调查"(CEPS)2014—2015学年追踪数据,考察了当前中国青少年家长教养方式的分布、阶层差异及其对青少年非认知能力的影响。研究发现:首先,当前中国家长的教养方式以专制型和忽视型为主,权威型和宽容型教养方式的比例较低;其次,社会经济地位较高的家庭倾向于选择权威型和宽容型教养方式,社会经济地位较低的家庭倾向于选择专制型或忽视型教养方式;最后,教养方式对非认知能力的发展有显著影响。总体而言,权威型教养方式最有利于培养子女的非认知能力,忽视型教养方式最不利于培养子女的非认知能力。在涉及人际交往的非认知能力指标中,权威型和宽容型教养方式相对于其他两种教养方式具有明显的优势。

关键词:教养方式　社会经济地位　非认知能力　青少年发展

Parenting Styles and the Development of Non-Cognitive Skills among Chinese Adolescents

HUANG Chao

Abstract: The mainstream research on social stratification and educational sociology largely focuses on the effects of economic and culture capital on adolescent performance such as test scores or educational attainment, while little attention has been paid to the parent-child relationship and its influences on children. James Coleman pointed out that norms, social networks, and relationships between adults and children had an imperative importance over children's development. In the line with his theory, this study examines the

* 作者:黄　超　南京大学社会学院(Author: HUANG Chao, School of Social and Behavioral Sciences, Nanjing University)E-mail: huangchao@smail.nju.edu.cn

** 本研究得到"南京大学优秀博士研究生创新能力提升计划(B层次)"资助。[This research was supported by the program B for Outstanding PhD candidate of Nanjing University.]

SES-related differences in parenting and the influence of parenting upon junior students' non-cognitive skills using the data from the "China Education Panel Survey" in 2014-2015. Baumrind´s four parenting styles of authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful are applied as an analytic framework. The author finds that: (1) Both authoritarian and neglectful parenting styles dominate among the Chinese; (2) Families with higher SES score higher in authoritative and indulgent parenting and lower authoritarian and neglectful parenting than families with lower SES; (3) Authoritative parenting is positively associated with non-cognitive skills whereas neglectful parenting has adverse effects. Furthermore, authoritative and indulgent parenting may lead to better development in sociability. This study offers insights into the role of parent-child relations in the inter-generational transmission of inequality. It appears that parenting styles such as authoritative or indulgent parenting style can help narrow the gap between high- and low-SES Chinese adolescents.

Keywords: parenting styles, socioeconomic status, non-cognitive skills, adolescent development

一、引言

2018 年 1 月 29 日,《成都商报》第七版整版刊登了一篇题为《北大留美硕士万字长文 控诉父母“控制与伤害”》的报道。该报道的主人公王猛(化名)是四川某地级市的高考理科状元,就读于北京大学最好的专业之一,北大毕业后在美国排名前五十的大学读研究生。但是十二年前,他不再回家过年;六年前,他把父母的电话、QQ 和微信拉入了黑名单。他将自己的性格弱点、心理问题以及与家庭决裂的根源归结于父母从小以“爱”和“保护”为名对自己的过度控制。报道刊出后被国内多家新闻网站转载,并且在网络问答社区“知乎”上引起了广泛讨论。很多网友回忆起童年时期亲子互动中存在的类似问题,反思不健康的亲子关系对子女成年以后性格或行为方式的负面影响。事实上,与西方个体主义文化下亲子之间具有独立性不同,集体主义文化更强调家庭利益优先以及家庭成员的相互依赖。这种依赖表现为拥有更高权威的长辈(父母)要求子女孝顺(filial piety)、服从(conformity)、尊敬父母,孩子较少有独立性。亲

子关系的这些特征不仅在中国非常普遍,在亚洲很多国家(如日本、韩国和越南等)也很常见,甚至在世界各地的亚裔群体中也不鲜见(Chao and Tseng,2002;Lin and Fu,1990;Ho,1986)。

亲子关系(或亲子互动)对我们理解社会不平等很重要,但是在社会分层领域尚未得到充分研究。在当前社会分层和教育社会学的研究中,学界较为关心诸如家庭社会经济地位、父母经济资本和文化资本对个体成长的影响,并且得出了与经典地位获得模型类似的结论(李春玲,2014;吴愈晓,2013;郭丛斌、闵维方,2006;Wu,2008)。然而,这些家庭背景特征都带有比较明显的决定论色彩,过于强调结构的作用而忽视了微观层面的个人行动和人际互动。科尔曼在提出“社会资本”这一概念时指出,现代社会中家长的人力资本(受教育程度)不断提高,但是只有在父母与孩子之间存在充足的社会资本(即亲子互动,包括与子女交流学校生活、对子女的学业提出要求)时,人力资本才能得到有效的代际传递。如果家长缺席了孩子的日常生活,这种代际传递过程就会受阻。亲子互动中的行为规范、社会网络和联结对孩子未来的成就至关重要(Coleman and Hoffer,1987;Coleman,1987)。心理学的研究亦表明,相较于家庭社会经济地位这一指标,家庭过程(family process)与孩子学业成就的关系更加密切(Dornbusch and Wood,1989)。因此,探讨以亲子互动作为重要表征的教养方式可以为认识当代社会教育不平等的形成过程提供新的视角和启发。

教养(parenting)在社会学研究中出现的历史很早。20世纪30年代,林德(Lynd)夫妇在《中镇》(*Middletown*)一书中就提到,家长教养子女的理念与其阶层地位有关:工人阶层的家长希望子女具有服从性,商业阶层的家长则认为独立性也是非常重要的品质(Hoff,*et al*.,2002)。后来,科恩(Kohn,1963)从社会结构的角度出发解释了这种现象。他认为,教养方式的阶层差异主要受到家长工作环境和生活境遇的影响。最近,安妮特·拉鲁教授在《不平等的童年》中对中产阶层家长和工人阶层家长教养方式的区别进行了细致描述。她将中产阶层家长的教养方式概括为协作培养(concerted cultivation)模式,将工人阶层和贫困阶层家长的教养方式概括为成就自然成长(accomplishment of natural growth)模式。协作培养模式意味着亲子间存在更多的讨论和协商,成就自然成长模式的家长多以命令式口吻与子女交流。不同

的教养方式通过一系列机制产生了不平等的社会后果(拉鲁,2010:242)。与社会学相比,发展心理学关于教养方式的研究更加丰富,他们在教养方式的分类以及不同教养方式与青少年认知能力、心理成长和社会行为发展的关系等方面已有丰富的研究成果。这些学术资源将被引入本研究中,以提供跨学科视角。

国内社会分层与流动领域关于教养方式的研究大体可分为两类。第一类研究探讨阶层与教养理念或教养方式的关系,例如洪岩璧和赵延东(2014)分析了社会经济地位不同的家长教养理念(惯习)的差异,发现教养理念不存在以职业为基础的阶层差异。不过该研究主要测量了主观层面的教养理念,与真正的教养方式实践行为可能存在差异,对此还需要进一步研讨。第二类研究探讨教养方式的后果,例如柳皑然和谢宇(Liu and Xie,2015)考察了家长的教养实践(practice)对子女语言能力的影响,发现学业期望、教育参与等因素显著地影响着孩子的语言能力测试得分。更多的研究则是在科尔曼社会资本的概念框架下,探讨亲子交流和父母监督等(这些同样是教养方式的特征要素)对孩子教育发展的影响,但是研究结论并不一致,尚需要更多因果检验(参见赵延东、洪岩璧,2013,2012)。笔者认为,近年来逐渐兴起的"非认知能力"概念是教养方式影响学业成就的重要机制。个体的非认知能力不仅影响其学业成就,还会影响其在劳动力市场中的职业和地位获得(Farkas,2003)。因此考察父母的教养方式与子女非认知能力的关系,不仅有助于厘清教育不平等的产生过程,还能揭示个体生命早期接受的教养如何深远地影响成人世界的社会经济地位不平等。综上所述,本文将引入发展心理学对教养方式的类型划分,从以下三方面展开研究:第一,计算不同教养方式的分布;第二,探讨教养方式是否存在阶层差异及其具体体现;第三,考察不同教养方式对学生非认知能力的影响。

二、文献回顾

(一)教养方式的类型

教养方式是父母在抚养教育子女的过程中所表现出来的相对稳定的行为方式,是父母各种教养行为的特征概括。不同教养方式代表着多样的家庭情感氛围以及父母对子女不同的教养态度和感情(徐慧等,2008)。发展心理学家鲍姆林德(Baumrind,1966)较早提出了教养方

式的三种理想类型：权威型（authoritative）、专制型（authoritarian）和宽容型（permissive）。后来，迈克比和马丁（Maccoby and Martin，1983）认为，鲍姆林德提出的三种教养方式包含亲子互动的两个维度：回应（responsiveness）与要求（demandingness）。[1]前者是指家长通过支持和满足孩子特定的需要来培养其独立性和自我管理能力，后者是指家长通过监督和管教使孩子满足家长和整个家庭的需要，培养其服从能力（Baumrind，1991：748）。这两个教养维度交叉分类可以得到教养方式的四种理想类型（见表1）：权威型、专制型、宽容型（indulgent）和忽视型（neglectful）。权威型家长既尊重孩子的个性和独立性，又会坚持以既定的标准要求和管教孩子。这类家长培养出来的孩子在心理发展、学业成就等方面具有更好的表现（Pong，*et al.*，2010；Steinberg，*et al.*，1992；Dornbusch，*et al.*，1987）。专制型家长缺乏与子女的沟通。当子女违背家长的要求时，他们更倾向于通过惩罚或强迫的方式要求子女服从自己，而不是像权威型家长那样进行沟通和解释。与权威型家长给予孩子充分的自主性或独立性不同，专制型家长会限制孩子的自主性。宽容型家长与子女之间存在语言沟通，同时他们会给予孩子充分的自由。他们并不要求孩子服从某种既定的规则，更强调孩子在成长过程中的自我调节（self-regulation）。忽视型家长更关注自己的需要，对子女既没有严格的要求，又缺乏积极的回应和沟通。

表1：教养维度与教养方式的关系

“沟通”维度	“要求”维度	
	严格	不严格
频繁	权威型	宽容型
不频繁	专制型	忽视型

教养方式的四种理想类型问世后影响了很多经验研究，其是否具有跨文化的普遍性也得到了不少关注。研究发现，中国家长以及亚裔

1.虽然各类研究对教养维度有不同的命名方式，但基本与迈克比和马丁提出的两个维度具有相同的内涵。例如，早期研究考察了不同家庭的沟通模式（communication style）和决策模式（decision-making style）（参见 Dornbusch，1989）；还有研究提出的两个维度是接纳/参与（acceptance/involvement）和限制/监督（strictness/supervision）（Lamborn，*et al.*，1991）；国内研究则将教养的两个维度命名为温暖和控制。综合已有文献，本文将教养的两个维度命名为“沟通”和“要求”。

家长似乎更倾向于专制型教养方式，他们会对孩子施加更多的控制和限制（Wu，*et al.*，2002；Lin and Fu，1990；Chiu，1987；Ho，1986）。此外，所谓的“权威型教养更有利于学业成就，而专制型教养不利于学业成就”这一在美国白人群体中普遍存在的规律也并不适用于亚裔群体。在亚裔群体中，权威型教养方式的正效应很小，专制型教养最有利于学业成就（Dornbusch，*et al.*，1987；Steinberg，*et al.*，1992）。不过后来有研究证明，这些关于亚裔群体教养方式的研究存在样本量过小的问题。排除这些因素后，不同文化中教养方式与学业成就的关系是相似的（Pong，*et al.*，2010）。另有研究者认为，中国家长教养的核心特征是“管”，它与专制型教养有不同的内涵。“管”在某种程度上确实带有专制型教养的特征（如强调服从和家长权威），但是“管”还暗含了家长的支持和关心，这反而与权威型教养方式有相似之处（Chao and Sue，1996；Chao，1994）。后来有研究者提出，教养方式（parenting style）不能和具体的教养行为（parenting practice）相混淆。教养方式应该被理解为家长与孩子互动时的一系列态度所构建的情感氛围（emotional climate）（Darling and Steinberg，1993）。就此而言，教养方式是一个具有跨文化普遍性的概念，虽然不同文化背景下的家长对于如何正确教养孩子有不同的行为实践，但是不同家庭的情感氛围可以很好地被上述四种教养方式类型所概括。因此，笔者认为本研究沿用西方“教养方式”这一概念是合理的。

（二）家庭社会经济地位与教养方式

20 世纪 50 年代，发展心理学家布洛芬布里纳得出了与此前社会学家林德夫妇类似的发现，即教养理念存在阶层差异。中产阶层的家长与孩子的关系更加平等，而工人阶层的家长则强调规则与服从（Bronfenbrenner，1958：420）。与教养理念的阶层差异类似，教养行为同样存在阶层差异。伯恩斯坦（Bernstein，1971）发现了不同阶层的语言差异，中产阶层家庭倾向于使用精确文法及复杂文法的“精致型符码”，工人阶层家庭则倾向于使用简单的“限制性符码”。发展心理学家麦克劳埃德（McLoyd，1990）发现，低收入群体管教子女时倾向于体罚而不是讲道理。他们很少向子女表达关爱，很少清晰地回应孩子的情感交流需要，即社会阶层较低的家长在教养过程中沟通较少；相反，社会阶层较高的家长的教养方式更多地被形容为“民主”的，他们与孩子

有很多沟通，表现为权威型或宽容型的教养方式（Glasgow，*et al*.，1997；Dornbusch，1989；Hoffman，1963）。

拉鲁（2010）笔下的两种教养方式也具有类似的区别，相比工人阶层或贫困家庭的成就自然成长模式，中产阶层家庭的协作培养模式与子女存在更多的语言交流。这是因为一方面中产阶层家庭的家长受教育水平高，有更大的词汇量、更多知识和更好的语言能力，另一方面他们也更有能力学习并掌握科学的教养方式，然后在专家或专业知识的指导下加强与子女的交流以使孩子有更好的发展。阶层差异不仅体现在语言交流方面，还表现在对子女的要求方面。相比于工人阶层，中产阶层通常对子女有更多要求，他们不仅重视子女的学业，同时也注重培养孩子的其他才能（因此协作培养模式非常消耗家长的时间和精力）。相反，工人阶层和贫困家庭的家长在满足子女基本的生理和安全需要后，把教育子女的责任推向了学校等公共机构，自己对孩子的要求比中产阶层家长少得多。笔者认为这种差异来源于以下两方面：首先，中产阶层家长维持自身及其后代社会经济地位的竞争更激烈，他们向下流动的风险比工人阶层和贫困家庭高，因此必须对子女高要求以使孩子在同龄人竞争中获胜；其次，中产阶层家长掌握的资源（包括经济资本和文化资本）更丰富，有条件实现对子女的高要求。总之，无论在教养的“沟通”维度还是“要求”维度，都存在以家庭社会经济地位为基础的社会分化。

而在中国社会中，笔者认为，阶层分化主要表现在“沟通”维度而不是“要求”维度。很多研究发现，儒家文化强调个人努力在教育过程中的重要作用，对孩子学业的高要求在不同社会经济地位的家长中普遍存在（Lee and Zhou，2015；Stevenson and Stigler，1992）。科尔曼（Coleman，1987）曾发现，有的亚裔母亲会购买两套教材，其中一套自己使用以更好地辅导孩子的学业和功课。一些关于亚裔群体的研究也发现，在儒家文化的影响下，不同社会阶层的家长都会监督孩子的学业和课外活动、辅导功课以及为孩子请家教，对子女的学业普遍有较深度的参与（Louie，2001；Schneider and Lee，1990）。在最近的研究中，柳皑然和谢宇（Liu and Xie，2016）还发现，白人家长对子女的教育期望存在明显的社会经济地位差异，但是亚裔家长对子女教育期望的差异则不然。社会经济地位较低的亚裔家长，其对子女的教育期望明显高于

同等地位的白人家长，从而显示出文化的影响力。因此笔者预期，我国家长的教养方式主要表现为“沟通”维度的分化而非“要求”维度的分化。社会经济地位较高的家长倾向于选择“沟通”频繁的权威型或宽容型教养方式，社会经济地位较低的家长倾向于选择“沟通”不频繁的专制型或忽视型教养方式。

（三）教养方式与非认知能力

1. 非认知能力

近年来，非认知能力（non-cognitive skills）这个概念逐渐进入社会分层研究的视野。它最早由经济学家鲍威斯和金蒂斯（Bowles and Gintis，1976）提出，他们认为个体的能力可以分为认知能力和非认知能力，其中非认知能力对个体的学业成就和在劳动力市场中的收入具有重要影响。进入21世纪以来，随着经济学家赫克曼开展的一系列研究，非认知能力的重要作用得到越来越多经济学家和社会学家的验证（Farkas，2003）。非认知能力是一个多维度的概念，包含各种与认知能力相关但又不同的社会态度、行动和行为习惯。社会学家对其内涵有丰富的认识，诸如领导能力和毅力、自尊和内外控制点等心理因素、教育期望以及与学校有关的态度和行为等，都与个体的学业和未来成就有关（Hsin and Xie，2017；McLeod and Kaiser，2004）。

2. 教养方式的影响

神经科学研究表明，儿童大脑发育与生命早期经历的环境密切相关，其中与父母的互动经历非常重要。儿童时期与父母的非正式互动（比如阅读、绘画和对话）可以有效地培养孩子的语言能力（参见Putnam，2015：100）。拉鲁发现，协作培养模式教育出来的孩子在语言能力方面显著优于成就自然成长模式教育出来的孩子。在协作培养模式中，亲子之间频繁地沟通交流，充分锻炼了孩子使用复杂语言与成人商讨事务的能力；而在成就自然成长模式中，亲子之间的语言用词朴素、语句简短，家长把语言视为下达命令的工具，而不是试图引导孩子通过语言表达观点（拉鲁，2010：108）。

除语言能力外，家长的教养方式还会影响子女的很多非认知能力因素。早期研究发现，如果家庭中存在开放的交流环境，孩子有机会参与家庭事务的决策，那么就会有更好的人格发展，而且更加适应学校生活；相反，如果家长在亲子交流过程中占据主导地位，孩子的发展就会

受阻(Dornbusch,1989)。还有研究应用教养方式的四种理想类型分析发现,接受权威型教养的孩子有更高的社会心理发展水平,包括更高的自尊水平和自我效能感以及更强的独立性和社交能力。在内化困境(internalized distress)方面,他们较少出现头痛、胃痛等身体不良症状,而且心理健康状况更好(焦虑和抑郁水平更低)。此外,他们的反社会行为更少,对学校的态度也更加积极。接受专制型教养的孩子有较好的服从性,但是他们的自我概念(self-conception)发展程度较低(Lamborn, *et al.*, 1991; Baumrind, 1991)。有学者收集了北京市304名学生的资料,发现接受权威型教养的孩子更容易受到同学的欢迎,而且有更强的社会交往能力。接受专制型教养的孩子则会表现出更多的反社会行为(Chen, *et al.*, 1997)。一项来自北京和珠海两个城市的调查研究也发现,接受专制型或忽视型教养的孩子倾向于表现出更多违纪行为(Wang,2014)。还有研究发现,权威型教养方式对儿童的社会性发展(包括社会性情绪和情感、社会适应能力、遵守规则、同伴关系、意志力、独立性以及自我意识等)有积极影响(俞国良,1999;关颖、刘春芬,1994)。正如斯坦伯格(Steinberg,2001)在一篇综述中提到的,即便数据收集方式和变量操作化方式各异,权威型教养方式的优势在全球很多国家都得到了经验验证。

为什么权威型教养是最有利于培养子女各种非认知能力的教养方式?除了权威型教养提供了更丰富的锻炼人际交往能力的机会以外,更重要的是这种教养方式为孩子提供了一个良好的社会化环境。教养方式中的"要求"维度反映了家长作为一个社会化代理人(socializing agent)对孩子的管教和约束,而"沟通"维度则反映了家长对孩子作为一个独立个体的承认,这两个维度能够帮助孩子充分平衡个人自由和家庭/社会责任。具体而言,教养的"要求"维度锻炼了孩子内化规范和适应社会的能力,使孩子明确作为社会人应当承担的责任和义务,减少不良行为的发生。另一方面,教养的"沟通"维度营造了接纳或拒绝的情感氛围,这在很大程度上影响着孩子对父母的接纳和认可。如果家长积极与孩子沟通交流,孩子就会感受到家长对自己的接纳和尊重,也就愿意尊重家长的权威,自觉遵从家长的意愿和要求;反之,如果家长较少与孩子沟通,孩子就容易疏离家长,违背家长的意愿。权威型教养方式意味着父母既有明确的要求,又与孩子有频繁的沟通,而其他任何

一种教养方式在这两个教养维度上都存在缺失，因此权威型教养方式就成为最有利于孩子发展的教养方式。

三、研究设计

以往绝大部分关于教养方式的研究都集中于心理学学科。心理学对研究对象有较强的同质性假定，样本规模较小，且缺乏必要的统计控制。本研究将“教养方式”作为重要的概念工具引入社会分层和教育社会学研究中，通过最新收集的全国性抽样调查数据研究“引言”部分提出的三个问题，试图从家庭微观环境和人际互动的视角理解社会不平等的产生过程。下面介绍本研究使用的数据、变量和统计方法。

（一）数据

本研究使用中国人民大学中国调查与数据中心“中国教育追踪调查”（China Education Panel Survey，CEPS）[2]项目组于2014—2015学年收集的追踪数据。该调查对第一期（2013—2014学年）样本中的七年级个案进行了追踪调查。基线调查中，七年级个案数为10 279；追踪调查时失访个案数为830，新入样的个案数为471，因此最终进入分析的样本量为9 920。与基线调查相比，CEPS2015改进了对父母职业、家长和学生的互动、学生非认知能力等因素的测量，具有更高的效度。

（二）变量

1.教养方式变量

教养方式变量通过将CEPS2015家长问卷中涉及“要求”和“沟通”这两个教养维度的若干问题通过潜在类别分析法（Latent Class Analysis，LCA）合成得到。在“要求”维度，问卷询问学生家长在作业和考试、学校表现、交友、穿着打扮、上网时间、看电视时间六个方面对孩子管得严不严格。选项分为“不管”“管但不严”“管得很严”三类。本研究把“不管”和“管但不严”视为一类，“管得很严”视为一类，从而得到6个关于“要求”的二分变量。在“沟通”维度，问卷询问学生家长是否主动与孩子讨论学校发生的事情、孩子与朋友的关系、孩子与老师的关系、孩子的心事或烦恼四个方面的问题。选项分为“从不”“偶尔”“经

2.CEPS项目通过多阶段概率与规模成比例（PPS）抽样在全国范围内抽取了112所学校中的438个班级进行调查。基线调查的样本量为19 487，具有全国代表性。关于该调查的详细信息请参考官方网站（http://ceps.ruc.edu.cn）。

常”三类。本研究把“从不”和“偶尔”视为一类，“经常”视为一类，从而得到4个关于“沟通”的二分变量。这10个二分变量[3]的描述性统计结果如表2所示。

表2:教养维度诸变量的描述性统计结果[4](N=9 920)　　　　(单位:%)

“要求”维度	不严格	严格	“沟通”维度	不频繁	频繁
1. 作业和考试	59.12	40.88	1. 学校发生的事情	72.06	27.94
2. 学校表现	65.28	34.72	2. 与朋友的关系	73.20	26.80
3. 交友	69.49	30.51	3. 与老师的关系	65.97	34.03
4. 穿着打扮	74.27	25.73	4. 心事或烦恼	69.66	30.34
5. 上网时间	40.11	59.89			
6. 看电视时间	62.86	37.14			

2. 非认知能力变量

根据已有文献，结合CEPS2015问卷设计，笔者选取自我效能、教育期望、社会行为、交往能力和集体融入这五个变量来测量个体的非认知能力。

自我效能是学生对自己能否成功完成学业任务的主观判断，通过包含三个题项的量表测得。[5]笔者将三道题的缺失值用众数填补，然后通过主成分因子法提取到一个连续变量，并通过0-1标准化生成取值范围为0～100的自我效能变量，数值越大表示学生的自我效能感越高。

教育期望通过学生回答“希望自己读到什么程度”这个问题测得，笔者通过赋值将其转换为取值范围为7～22的连续变量。[6]

社会行为通过学生问卷的亲社会行为量表的均值和反社会行为量表的均值相除得到，[7]数值越大表示学生的行为越符合社会规范。

3. CEPS2015也用相同的方式询问了学生这些问题，因此家长数据库中的缺失值本研究用学生回答进行了替代。剩余少量的缺失值用众数进行了替代。

4. 若无特别说明，后文中的统计结果均已加权。

5. 自我效能量表的三个题项是“就算身体有点不舒服，或者有其他理由可以留在家里，我仍然会尽量去上学”“就算是我不喜欢的功课，我也会尽全力去做”“就算功课需要花好长时间才能做完，我仍然会不断地尽力去做”，量表选项为“1-完全不同意”“2-不太同意”“3-比较同意”“4-完全同意”。三个题项的缺失值数量分别为36、37、41。

6. 教育期望的赋值方式为：“现在不要念了”=7年；“初中毕业”=9年；“中专和技校”=11年；“职业高中”=11年；“高中”=12年；“大学专科”=15年；“大学本科”=16年；“研究生”=19年；“博士”=22年。

7. 亲社会行为量表的三个题项包括“帮助老人做事情”“遵守秩序、自觉排队”“待人真诚友善”，反社会行为量表的六个题项包括“打架”“欺负弱小同学”“逃课、旷课、逃学”“抄(转下页)

交往能力亦通过包含三个题项的量表测得。[8]笔者将三道题的缺失值用众数填补，然后通过主成分因子法提取一个连续变量，并通过0-1标准化生成取值范围为0～100的交往能力变量，数值越大表示学生的交往能力越强。

集体融入变量的建构方式与自我效能和交往能力相同。笔者将相关的三个题项[9]的缺失值用众数填补，然后通过主成分因子法和0-1标准化生成取值范围为0～100的集体融入变量，数值越大表示学生在班集体中的融入程度越高。

3.家庭社会经济地位变量

家庭社会经济地位通过父母的职业地位得分、受教育年限、自评家庭经济地位以及党员身份这四个变量建构。其中，职业地位得分是父母两人中职业地位较高一方的得分，缺失值用基线调查和其他监护人的信息进行替代。受教育年限同样使用父母两人中受教育程度较高一方的取值。自评家庭经济地位是家长对家庭当前经济条件的主观评估，是从“非常困难”到“很富裕”五分类的定序变量。党员身份是虚拟变量，父母两人中任意一方为共产党员或民主党派即赋值为1，其余情况赋值为0。笔者对上述四个变量进行主成分因子法分析，并通过0-1标准化生成取值范围为0～100的家庭社会经济地位变量。

4.控制变量

本研究的控制变量包括：性别（男生=1，女生=0）、兄弟姐妹数、户口（农业=1，城镇=0）、家庭结构（双亲同住=1，其他=0）、认知能力、自评健康、心理亚健康、性格、考试成绩、同辈群体、父母关系。其中，认知能力是CEPS2015提供的综合语言、图形、计算与逻辑三个维度的指标，为连续变量。自评健康是学生自己报告的对自身健康状况的主观

(接上页)袭作业、考试作弊”“抽烟、喝酒”“去网吧、游戏厅”。两张量表的选项均为“1-从不”“2-偶尔”“3-有时”“4-经常”“5-总是”。将两张量表每个题项的得分分别加总并除以各自的题项数量，得到亲社会/反社会行为量表的均值。

8.交往能力量表的三个题项是“有一些我尊敬和崇拜的成年人”“我能和大人轻松地交谈”“当我不小心伤害或得罪人时，我会道歉”，量表选项为“1-完全不同意”“2-不太同意”“3-比较同意”“4-完全同意”。三个题项的缺失值数量分别为57、74、77。

9.集体融入的三个题项是“班里大多数同学对我很友好”“我经常参加学校或班级组织的活动”“我对这个学校的人感到亲近”，选项均为“1-完全不同意”“2-不太同意”“3-比较同意”“4-完全同意”。三个题项的缺失值数量分别为48、57、70。

评估，本研究将选择“比较好”和“很好”的定义为健康（赋值为1），其余情况定义为不健康（赋值为0）。心理亚健康通过焦虑与抑郁程度量表[10]测得，本研究将量表十个题项的平均得分作为心理亚健康变量的取值，数值越大表示心理亚健康程度越高。性格的建构方式与心理亚健康类似，以三个相关题项[11]的平均得分为取值，数值越小表示越外向，数值越大表示越内向。考试成绩是学生语文、数学和外语三门课程期中考试的平均得分。同辈群体通过受访学生上进同辈数量与后进同辈数量的比值来测量（取值范围为0.3～3），[12]数值越大表示同辈群体越上进。父母关系为虚拟变量，如果学生报告父母不经常吵架而且关系好，则赋值为1，其余情况赋值为0。

表3:所有变量(除教养方式外)加权后的描述性统计结果(N=9 920)

变量	均值	标准差	最小值	最大值
自我效能	69.60	25.57	0	100
教育期望	16.03	3.33	8	22
社会行为	62.49	21.74	0	100
交往能力	63.25	22.80	0	100
集体融入	66.38	24.14	0	100
家庭社会经济地位	42.22	15.48	0	100
性别（男生=1）	0.53	0.50	0	1
兄弟姐妹数	0.88	0.87	0	6
户口（农业=1）	0.64	0.48	0	1
家庭结构（父母同住=1）	0.77	0.42	0	1
认知能力	21.80	6.51	2	35
自评健康	3.81	0.95	1	5
心理亚健康	2.23	0.80	1	5
内向性格	1.96	0.71	1	4
考试成绩	69.93	8.64	14.11	94.59
同辈群体	2.17	0.70	0.33	3
父母关系（关系良好=1）	0.85	0.36	0	1

10.焦虑与抑郁量表的十个题项是“沮丧”“消沉得不能集中精力做事”“不快乐”“生活没有意思”“提不起劲儿来做事”“悲伤、难过”“紧张”“担心过度”“预感有不好的事情会发生”“精力过于旺盛，上课不专心”，选项均为“1-从不”“2-很少”“3-有时”“4-经常”“5-总是”。

11.内外向性格的三个题项是“我很害羞”“我常自己一个人坐着，而不愿与别人在一起”“与同学或同伴在一起时，我不常讲话，多数时间是听他们说话”，选项均为“1-完全不同意”“2-不太同意”“3-比较同意”“4-完全同意”。

12.CEPS向学生询问了好朋友的积极表现（学习成绩优良、学习努力刻苦、想上大学）和消极表现（违反校纪被批评处分、经常去网吧或游戏厅、退学）情况，选项均为“1-没有这样的”“2-一到两个这样的”“3-很多这样的”。三类积极表现加总得到上进同辈数量，三类消极表现加总得到后进同辈数量。

(三)研究步骤和方法

1.潜在类别分析

本研究使用潜在类别分析(Latent Class Analysis,LCA)生成教养方式变量。[13]该方法假定外显类别变量的联合概率分布可以由少数互斥的潜在类别变量来解释,每种潜在类别对各个外显类别变量的取值都有特定的倾向。具体到本研究中,我们认为教养方式不同的家长对涉及两个教养维度的十道题目的选择各有不同的倾向。潜在类别分析可以依此把所有家长划分为若干互斥的类别,这些不同的类别就是其对应的教养方式变量的取值。

2.多项Logit模型

本研究讨论的第一个问题是家庭社会经济地位是否会影响家长对子女教养方式的选择。由于因变量家长教养方式是类别变量,因此使用多项Logit模型进行估计。模型中的自变量除家庭社会经济地位以外,还包括性别、兄弟姐妹数、家庭结构、户口和父母关系。具体公式如下:

$$ln\left(\frac{P(y_i = j \mid x_i)}{P(y_i = 1 \mid x_i)}\right) = \alpha_j + x_i\beta \quad (j = 2,3,4,\cdots)$$

该公式预测了个体接受第 j 类教养方式相对于接受第1类教养方式(参照组)的对数比率。

3.似不相关回归模型

本研究讨论的第二个问题是教养方式是否会影响学生的非认知能力。由于自我效能、教育期望、社会行为、交往能力以及集体融入这五个非认知能力变量可能受到未被观测到的变量(如自我认知、内在动机等)的共同影响,如果忽略这些潜在的因素,那么模型中教养方式的系数估计可能会有偏误。为此,本研究使用似不相关回归(Seemingly Unrelated Regression Estimation,SUR)进行估计。SUR模型假定各个单一方程的OLS中误差项存在相关并进行联合估计,可以提高估计的效率,并且各个误差项的相关性越强,SUR模型的估计越有效。

四、数据分析

(一)教养方式的类型划分

潜在类别分析要求研究者事先指定划分类别的数量。笔者通过统

13.本研究使用R语言的poLCA统计包完成潜在类别分析。

计软件分别按照两个、三个和四个潜在类别进行估计,然后根据拟合优度判断最佳的划分数量。表4结果显示,当指定两个潜在类别时,贝叶斯信息标准(BIC)为110 743.9;当指定三个潜在类别时,贝叶斯信息标准为106 007.7;当指定四个潜在类别时,贝叶斯信息标准最小,为103 070.0。因此,本研究最终使用包含四个潜在类别的教养方式变量。

表4:潜在类别分析的拟合优度统计量

潜在类别数	AIC	BIC	G2
2	110 592.7	110 743.9	12 973.4
3	105 777.2	106 007.7	8 136.0
4	102 760.3	103 070.0	5 097.1

下面借助图1为四个潜在类别命名。图1用柱状图展示了四个潜在类别在涉及"要求"维度的六道题目中选择"严格"以及在涉及沟通维度的四道题目中选择"频繁"的概率,立柱越高表示选择"严格"或"频繁"的概率越大(具体数值参见表5)。对属于潜在类别1的家长而言,在要求维度的六道题——相对于其他三个潜在类别——选择"严格"的概率更高,在沟通维度的四道题中选择"频繁"的概率也很高,因此根据表1的类型划分,将该潜在类别命名为权威型教养方式。同理,属于潜在类别2的家长倾向于严格"要求"但不频繁"沟通",因此命名为专制型教养方式。属于潜在类别3的家长倾向于不严格"要求"但频繁"沟通",因此命名为宽容型教养方式。属于潜在类别4的家长倾向于不严格"要求"且不频繁"沟通", 因此命名为忽视型教养方式。统计不同类

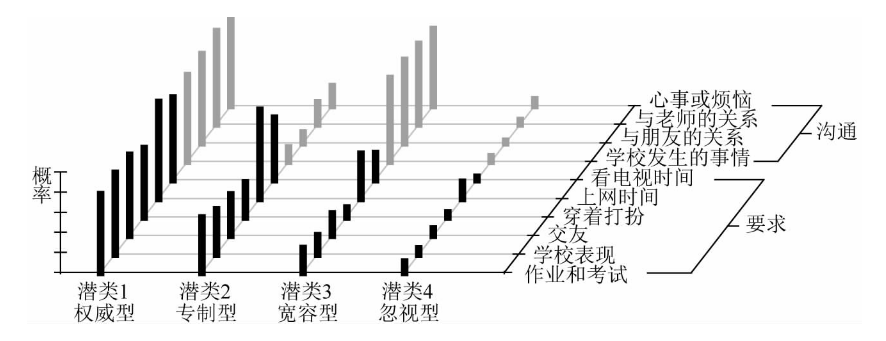


图1:样本倾向于"严格"或"频繁"的概率及其对应的潜在类别

别的频数可知，权威型、专制型、宽容型和忽视型教养方式加权后的比例分别为13.22%、38.79%、13.72%和34.27%。这一结果表明，目前我国家长对子女的教养方式依然以专制型为主，特别是缺乏沟通的专制型和忽视型教养方式占比接近四分之三，意味着当前我国大部分青少年仍处于与父母缺乏有效交流的家庭环境中。

表5：条件概率和潜在类别的比例(N=9 920)

	潜类1.权威型	潜类2.专制型	潜类3.宽容型	潜类4.忽视型
要求				
作业和考试	0.775	0.542	0.240	0.106
学校表现	0.802	0.439	0.183	0.050
交友	0.799	0.404	0.217	0.064
穿着打扮	0.679	0.338	0.088	0.040
上网时间	0.956	0.875	0.438	0.162
看电视时间	0.817	0.615	0.262	0.027
沟通				
学校发生的事情	0.853	0.133	0.824	0.047
与朋友的关系	0.878	0.099	0.821	0.015
与老师的关系	0.924	0.212	0.795	0.037
心事或烦恼	0.842	0.190	0.760	0.060
比例	0.14	0.35	0.17	0.33

（二）家庭社会经济地位与教养方式

首先，本研究通过累积百分比条形图（图2）展示不同社会经济地位的家庭在教养方式选择上的差异。本研究将家庭社会经济地位的取值从小到大排列，按人数将其等分为十组。第一组家庭社会经济地位最低，第十组家庭社会经济地位最高。图2展示的趋势是，随着家庭社会经济地位的提升，家长选择权威型教养方式和宽容型教养方式的比例逐渐提高（权威型从9.7%增加至24.9%，宽容型从8.7%增加至26.7%），而专制型和忽视型的比例逐渐降低。在第一组中，仅有五分之一的家长选择权威型或宽容型教养方式；而在第十组中，有超过半数的家长选择权威型或宽容型教养方式。这两种教养方式的共同点是亲子之间存在频繁的沟通交流，由此可知，社会经济地位越高的家长越倾向于与子女沟通。这个结果与拉鲁（2010：108）的发现是一致的，“在美国，中产阶级家庭总是能听到泉涌不息的说话声，静默只是打断话流的小插曲；而工人阶级和贫困家庭中，言语是不时打断静默的小插曲”。

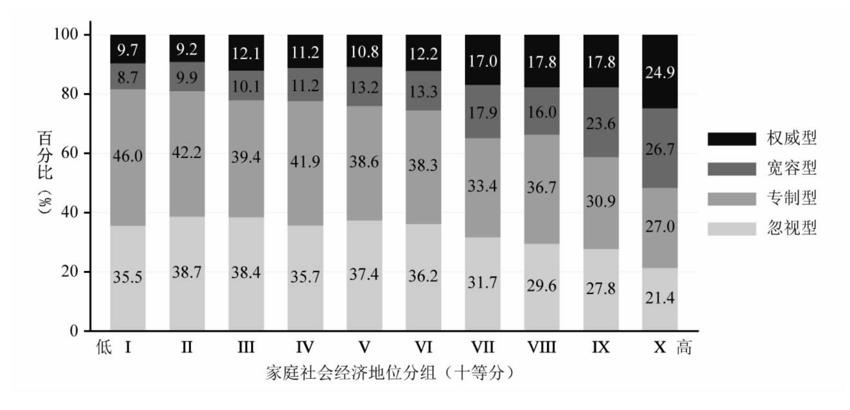


图 2:不同组别的教养方式分布

接下来,本研究通过多项 Logit 回归模型考察家庭社会经济地位对教养方式的影响,结果如表 6 所示。模型 1 至模型 3 以忽视型教养方式为参照类别,模型 4 和模型 5 以宽容型教养方式为参照类别,模型 6 以权威型教养方式为参照类别。表 6 数据结果表明,家长的教养方式存在明显的性别差异,相比于女生家长,男生家长更倾向于采用忽视型教养方式。兄弟姐妹数(对家长而言是子女数量)越多,家长越倾向于专制型或忽视型教养方式,这两种教养方式意味着家长与子女的沟通较少,这可能是子女数较多稀释了家长对每个孩子的精力投入所致。另外,父母关系对教养方式也有显著影响,关系较好的父母较少使用忽视型教养方式,而更可能使用权威型教养方式而非专制型教养方式。家庭社会经济地位的影响与图 2 展现的趋势一致,即在控制了其他变量的情况下,社会经济地位较高的家庭较多使用沟通频繁的宽容型或权威型教养方式,较少使用缺乏沟通的专制型或忽视型教养方式。至于父母选择对子女要求严格的权威型教养方式还是要求宽松的宽容型教养方式,可能受到其他因素影响,与家庭社会经济地位无关。同理,选择专制型还是忽视型教养方式亦与家庭社会经济地位无关。这一结果与本文第二部分的推断完全一致。在中国,社会阶层较高的父母与社会阶层较低的父母在教养方式上的差异主要表现为沟通频率的差异,而不是要求严格程度的差异。

表 6:家庭社会经济地位对教养方式影响的多项 Logit 模型

变量	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6
	宽容型 vs. 忽视型	权威型 vs. 忽视型	专制型 vs. 忽视型	权威型 vs. 宽容型	专制型 vs. 宽容型	专制型 vs. 权威型
男生	−0.353***	−0.395***	−0.281***	−0.042	0.072	0.113
	(0.084)	(0.086)	(0.063)	(0.099)	(0.083)	(0.085)
兄弟姐妹数	−0.354***	−0.353***	−0.054	0.001	0.301***	0.299***
	(0.064)	(0.063)	(0.038)	(0.079)	(0.063)	(0.062)
父母同住家庭	0.197	0.335**	0.044	0.138	−0.154	−0.291**
	(0.109)	(0.113)	(0.075)	(0.136)	(0.108)	(0.113)
农业户口	−0.043	0.015	0.003	0.058	0.046	−0.013
	(0.100)	(0.099)	(0.074)	(0.116)	(0.097)	(0.097)
父母关系	0.340**	0.557***	0.294***	0.217	−0.046	−0.263*
	(0.119)	(0.132)	(0.085)	(0.155)	(0.119)	(0.133)
家庭 SES	0.024***	0.020***	−0.002	−0.003	−0.025***	−0.022***
	(0.003)	(0.003)	(0.002)	(0.004)	(0.003)	(0.003)
常数项	−1.891***	−2.083***	0.123	−0.192	2.014***	2.205***
	(0.224)	(0.237)	(0.161)	(0.277)	(0.222)	(0.235)
样本量	9 917					
Log-likelihood	−12 305.282					

注：* $p<0.05$，** $p<0.01$，*** $p<0.001$。

(三)教养方式对非认知能力的影响

上一部分探讨了社会经济地位不同的家长在子女教养方式选择上的差异。分析结果表明，社会阶层较高的家长与子女存在频繁的沟通，社会阶层较低的家长则缺乏与子女的沟通。在拉鲁看来，教养方式是一个中性的概念，不同教养方式培养出来的子女具有各自的优势和劣势；但是包括学校在内的公共机构会赋予高阶层孩子的品质以更大的社会价值，导致不同教养方式暗含了优劣之别。

接下来，本研究考察家长教养方式对子女自我效能、教育期望、社会行为、交往能力以及集体融入五类非认知能力的影响，以期发现在中国哪种教养方式更有利于提升个体的非认知能力，进而增进对教养方式与社会不平等关系的理解。似不相关回归估计的结果如表 7 所示。模型整体的 Breusch-Pagan 检验统计量在 $p<0.001$ 的水平上显著，说明各个方程的误差项存在相关，因此该模型可以有效改进估计效率。

模型 1 的因变量是自我效能。数据结果显示，认知能力、自评健康、心理亚健康、内向性格、考试成绩、同辈群体、家庭社会经济地位以

表7:非认知能力对教养方式回归的似不相关模型(N=9 917)

变量	模型1	模型2	模型3	模型4	模型5
	自我效能	教育期望	社会行为	交往能力	集体融入
性别(男生=1)	−1.419**	0.261***	−0.273***	−3.216***	0.202
	(0.517)	(0.064)	(0.019)	(0.470)	(0.483)
兄弟姐妹数	−0.892**	−0.122***	−0.051***	−0.484+	−1.208***
	(0.293)	(0.036)	(0.011)	(0.269)	(0.278)
户口(农业=1)	0.203	−0.158*	−0.049*	−0.916+	−0.431
	(0.555)	(0.069)	(0.020)	(0.511)	(0.526)
家庭结构(父母同住=1)	−0.334	0.011	0.044*	0.847	1.474**
	(0.572)	(0.071)	(0.021)	(0.526)	(0.542)
认知能力	0.156***	0.054***	0.011***	−0.046	0.050
	(0.042)	(0.005)	(0.002)	(0.039)	(0.040)
自评健康	2.891***	0.070*	0.094***	2.885***	3.425***
	(0.261)	(0.032)	(0.009)	(0.240)	(0.247)
心理亚健康	−1.357***	−0.004	−0.207***	−0.858**	−2.861***
	(0.325)	(0.040)	(0.012)	(0.298)	(0.307)
内向性格	2.195***	0.140**	0.026*	1.856***	−3.264***
	(0.351)	(0.044)	(0.013)	(0.323)	(0.333)
考试成绩	0.351***	0.116***	0.007***	0.184***	0.089**
	(0.032)	(0.004)	(0.001)	(0.030)	(0.031)
同辈群体	8.639***	0.749***	0.535***	6.145***	6.145***
	(0.388)	(0.048)	(0.014)	(0.289)	(0.289)
家庭 SES	−0.037*	0.021***	−0.000	0.011	0.043*
	(0.018)	(0.002)	(0.001)	(0.017)	(0.017)
父母关系	3.909***	0.194*	0.083***	1.390*	3.274***
	(0.678)	(0.084)	(0.025)	(0.623)	(0.642)
教养方式(参考项:忽视型)					
宽容型	4.950***	0.518***	0.218***	5.161***	5.980***
	(0.767)	(0.095)	(0.028)	(0.706)	(0.727)
权威型	8.672***	0.847***	0.372***	6.853***	7.845***
	(0.781)	(0.097)	(0.028)	(0.717)	(0.738)
专制型	5.069***	0.388***	0.185***	2.444***	4.085***
	(0.555)	(0.069)	(0.020)	(0.510)	(0.525)
常数项	6.702*	3.243***	1.324***	23.241***	37.572***
	(2.813)	(0.349)	(0.102)	(2.582)	(2.661)

注:(1)估计时使用了跨方程的参数约束,约束条件为模型4与模型5中同辈群体的系数相同;(2)Breusch-Pagan 检验统计量 λ=3 484.082***;(3) * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$。

及父母关系等都会对个体的自我效能产生显著影响。考察教养方式变量的系数可以发现，在其他变量保持不变的情况下，接受权威型教养方式的子女的自我效能得分比参考项忽视型教养方式高 8.672 分（$p<0.001$），接受专制型教养方式的子女的自我效能得分比忽视型教养方式高 5.069 分（$p<0.001$），接受宽容型教养方式的子女的自我效能得分比忽视型教养方式高 4.950 分（$p<0.001$）。进一步检验发现，专制型教养方式和宽容型教养方式的系数没有显著差异。因此，在自我效能方面，接受权威型教养方式的子女得分最高，接受忽视型教养方式的子女得分最低，接受宽容型和专制型教养方式的子女的得分介于二者之间。

模型 2 的因变量是教育期望，教养方式系数的估计结果与模型 1 非常类似。在其他变量保持不变的情况下，接受权威型教养方式的子女的教育期望比忽视型教养方式高 0.847 年（$p<0.001$），接受宽容型教养方式的子女的教育期望比忽视型教养方式高 0.518 年（$p<0.001$），接受专制型教养方式的子女的教育期望比忽视型教养方式高 0.388 年（$p<0.001$）。在教育期望方面，接受权威型教养方式的子女期望最高，接受忽视型教养方式的子女期望最低，接受宽容型和专制型教养方式的子女经检验没有显著差异，介于二者之间。

模型 3 的因变量是社会行为，教养方式的系数与模型 1 和模型 2 也非常类似。接受权威型教养方式的子女的社会行为得分最高，接受忽视型教养方式的子女的社会行为得分最低，接受宽容型和专制型教养方式的子女没有显著差异，介于二者之间。

模型 4 的因变量是交往能力。结果显示，自评健康、心理亚健康、内向性格、考试成绩和同辈群体等变量均显著地影响个体的交往能力。在控制了这些变量后，家长的教养方式对子女的交往能力亦存在显著影响。接受权威型教养方式的子女的交往能力得分比参考项忽视型教养方式高 6.853 分（$p<0.001$）；接受宽容型教养方式的子女的交往能力得分比忽视型教养方式高 5.161 分（$p<0.001$），经检验略低于权威型教养方式。专制型教养方式的系数为 2.444（$p<0.001$），显著地低于权威型和宽容型教养方式。因此在培养子女的交往能力方面，权威型和宽容型教养方式优于专制型和忽视型教养方式。

模型 5 的因变量是集体融入。结果显示，在其他变量保持不变的情况下，接受权威型教养方式的子女的集体融入得分比忽视型教养方

式高 7.845 分（$p<0.001$），接受宽容型教养方式的子女的集体融入得分比忽视型教养方式高 5.980 分（$p<0.001$），接受专制型教养方式的子女的集体融入得分比忽视型教养方式高 4.085 分（$p<0.001$）。接受权威型教养方式的子女的集体融入得分最高，宽容型次之，专制型再次之，接受忽视型教养方式的子女的集体融入得分最低。

综上所述，权威型是最有利于培养子女各种非认知能力的教养方式，忽视型是最不利于培养子女各种非认知能力的教养方式，由此可以看出父母的教养方式在个体成长过程中的重要作用。如果父母对子女的养育仅停留在生理层面，忽视对下一代的教育和培养或者将教育和培养的责任推给学校等公共机构，那么子女的非认知能力发展将会受到明显的负面影响。就宽容型和专制型教养方式的比较而言，在涉及个体自身主观态度（自我效能、教育期望）或行动（社会行为）的能力方面，这两类教养方式没有显著差异；然而在交往能力和集体融入这两项涉及与他人打交道的能力方面，频繁沟通的宽容型教养方式与缺乏沟通的专制型教养方式相比更有优势，由此体现了亲子沟通的重要性。频繁的沟通有效锻炼了子女与他人交往的能力，进而使其更好地融入社会。

五、结论与讨论

本研究通过“中国教育追踪调查”2014—2015 学年追踪数据，考察了当前中国青少年家长教养方式的分布、阶层差异及其对青少年非认知能力发展的影响。本研究有如下三方面的发现，首先，当前中国家长对子女的教养方式以沟通较少的专制型和忽视型为主，二者占比接近四分之三，而沟通充分的权威型和宽容型教养方式仅占四分之一。其次，家长教养方式的选择与家庭社会经济地位有关，社会经济地位较高的家庭倾向于选择权威型或宽容型教养方式，而非专制型或忽视型教养方式。亦即社会经济地位较高的家长与子女在日常生活中存在充分的沟通和交流。最后，家长教养方式对青少年子女的非认知能力有显著影响，总体而言，权威型教养方式最有利于培养子女的非认知能力，忽视型教养方式最不利于培养子女的非认知能力。在涉及与他人交往的非认知能力指标中，权威型和宽容型教养方式相对于其他两种教养方式具有明显的优势。尽管本研究试图从亲子互动的视角去理解差异

的形成，避免落入阶层结构决定论的窠臼，然而数据分析结果表明，亲子互动或教养方式差异的形成过程中依然有阶层的影响存在。教养方式虽是不同阶层的家长有意识或无意识的选择，但客观上为不同个体营造了不同的社会化环境，使个体的非认知能力也表现出明显差异。

在个体社会化过程中，家长的角色至关重要。本研究发现，家长与孩子高质量的相处与孩子非认知能力的发展关系密切。然而在当代社会中，原本应该发挥作用的家长却因为一些原因缺席了孩子的成长。一方面，承担较多抚养职责的女性普遍参与到劳动力市场中，而且很多在体制外就业的家长面临频繁的加班劳动，这些均限制了亲子沟通的时间；另一方面，孩子有限的课外时间常常被补习班占据，进一步压缩了家长发挥作用的空间。事实上，在儿童早期成长过程中，这种沟通和互动尤为重要。“农村教育行动计划”[14]这一项目表明，农村那些缺乏有效亲子互动的孩子在得到养育师和监护人充分的陪伴和玩耍后，他们的性格变得更加开朗，甚至智力发育水平也有明显提高。本研究对教养方式和家庭社会经济地位进行了交互分析，发现家长教养方式对子女非认知能力的影响并不存在阶层差异。这意味着如果低阶层家长能够采取合理的教养方式，其后代将有机会缩小与高阶层孩子的差异，这对于切断不平等的代际传递具有重要意义。

本研究尚存在一些局限。首先，家长教养方式与子女的成就表现可能存在互为因果的关系，即家长教养方式可能会影响子女非认知能力的发展，同时后者也可能影响家长对教养方式的选择，未来需要更深入的因果分析来检验。其次，囿于测量的限制，本研究没有区分和比较父亲教养方式与母亲教养方式的差异。已有研究表明，父母在养育中存在明显的性别分工，对子女的影响也有所不同（Chen, *et al*., 2000）。这有待今后更详细的数据收集和分析探讨。

14. 农村教育行动计划（Rural Education Action Programme, REAP）是由中国科学院中国农业政策研究中心、美国斯坦福大学 Freeman Spogli 国际问题研究所、西北大学中国西部社会经济发展研究中心发起的项目，其主旨是帮助中国落后地区的学生获得优质教育，促进人力资本积累，帮助他们摆脱贫困，推动中国经济的可持续增长。该计划的详细信息可参阅其官方网站（http://reap.fsi.stanford.edu）。

参考文献(References)

拉鲁,安妮特. 2010. 不平等的童年[M]. 张旭,译. 北京:北京大学出版社.
关颖、刘春芬. 1994. 父母教育方式与儿童社会性发展[J]. 心理发展与教育(4):47-51.
郭丛斌、闵维方. 2006. 家庭经济和文化资本对子女教育机会获得的影响[J]. 高等教育研究(11):24-31.
洪岩璧、赵延东. 2014. 从资本到惯习:中国城市家庭教育模式的阶层分化[J]. 社会学研究(4):73-93.
李春玲. 2014. 教育不平等的年代变化趋势(1940—2010)——对城乡教育机会不平等的再考察[J]. 社会学研究(2):65-89.
吴愈晓. 2013. 中国城乡居民的教育机会不平等及其演变(1978—2008)[J]. 中国社会科学(3):4-21.
徐慧、张建新、张梅玲. 2008. 家庭教养方式对儿童社会化发展影响的研究综述[J]. 心理科学 31(4):940-942.
俞国良. 1999. 学习不良儿童的家庭心理环境、父母教养方式及其与社会性发展的关系[J]. 心理科学(5):389-393.
赵延东、洪岩璧. 2012. 社会资本与教育获得——网络资源与社会闭合的视角[J]. 社会学研究(5):47-68.
赵延东、洪岩璧. 2013. 网络资源、社会闭合与宏观环境——教育获得中的社会资本研究及发展趋势[J]. 社会学评论(4):42-51.
Baumrind, Diana. 1966. "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior." *Child Development* 37(4):887-907.
Baumrind, Diana. 1991. "Parenting Styles and Adolescent Development." In *The Encyclopedia of Adolescence*, edited by Jeanne Brooks-Gunn, Richard Lerner, and Anne C. Petersen. New York: Garland.
Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control: Vol. 1. Theoretical Studies Sociology of Language*. London: Routledge.
Bowles, Samuel and Herbert Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
Bronfenbrenner, Urie. 1958. "Socialization and Social Class through Time and Space." In *Readings in Social Psychology*, edited by Eleanor E. Maccoby, Theodore M. Newcomb, and Eugene L. Harley. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Chao, Ruth and Vivian Tseng. 2002. "Parenting of Asians." In *Handbook of Parenting: Vol. 4. Social Conditions and Applied Parenting*, edited by Marc H. Bornstein. London: Lawrence Erlbaum Associates.
Chao, Ruth. 1994. "Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting through the Cultural Notion of Training." *Child Development* 65(4):1111-1119.
Chao, Ruth and Stanley Sue. 1996. "Chinese Parental Influence and Their Children's School Success: A Paradox in The Literature on Parenting Styles." In *Growing Up the Chinese Way: Chinese Child and Adolescent Development*, edited by Lau Sing. Hong Kong: The Chinese University Press.
Chen, Xinyin, Mowei Liu, and Dan Li. 2000. "Parental Warmth, Control, and Indulgence and Their Relations to Adjustment in Chinese Children: A Longitudinal Study." *Journal of Family Psychology* 14(3):401-419.
Chen, Xinyin, Qi Dong, and Hong Zhou. 1997. "Authoritative and Authoritarian Parenting Practices and Social and School Performance in Chinese Children." *International Journal of Behavioral Development* 21(4):855-874.

Chiu, Lian-Hwang. 1987. "Child-Rearing Attitudes of Chinese, Chinese-American, and Anglo-American Mothers." *International Journal of Psychology* 22(4):409-419.
Coleman, James Samuel and Thomas Hoffer. 1987. *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
Coleman, James Samuel. 1987. "Families and Schools." *Educational Researcher* 16(6): 32-38.
Darling, Nancy and Laurence Steinberg. 1993. "Parenting Style as Context: An Integrative Model." *Psychological Bulletin* 113(3):487-496.
Dornbusch, Sanford M. 1989. "The Sociology of Adolescence." *Annual Review of Sociology* 15(1):233-259.
Dornbusch, Sanford M. and Kenneth D. Wood. 1989. "Family Processes and Educational Achievement." In *Education and The American Family: A Research Synthesis*, edited by William J. Weston . New York: New York University Press.
Dornbusch, Sanford M., Philip L. Ritter, P. Herbert Leiderman, Donald F. Roberts, and Michael J. Fraleigh. 1987. "The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance." *Child Development* 58(5):1244-1257.
Farkas, George. 2003. "Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes." *Annual Review of Sociology* 29(1):541-562.
Glasgow, Kristan L., S. M. Dornbusch, Lisa Troyer, Laurence Steinberg, and Philip L. Ritter 1997. "Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools." *Child Development* 68(3):507-529.
Ho, David Y. F. 1986. "Chinese Pattern of Socialization: A Critical Review." In *The Psychology of the Chinese People*, edited by Michael Harris Bond and Kwang-Kuo Hwang. New York: Oxford University Press.
Hoff, Erika, Brett Laursen, and Twila Tardif. 2002. "Socioeconomic Status and Parenting." In *Handbook of Parenting: Vol.2. Biology and Ecology of Parenting*, edited by Marc H. Bornstein. London: Lawrence Erlbaum Associates.
Hoffman, Martin L. 1963. "Personality, Family Structure, and Social Class as Antecedents of Parental Power Assertion." *Child Development* 34(4):869-884.
Hsin, Amy and Yu Xie. 2017. "Life-Course Changes in The Mediation of Cognitive and Non-Cognitive Skills for Parental Effects on Children's Academic Achievement." *Social Science Research* 63:150-165.
Kohn, Melvin L. 1963. "Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation." *American Journal of Sociology* 68(4):471-480.
Lamborn, Susie D., Nina S. Mounts, Laurence Steinberg, and Sanford M. Dornbusch. 1991. "Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families." *Child Development* 62(5):1049-1065.
Lee, Jennifer and Min Zhou. 2015. *The Asian American Achievement Paradox*. New York: Russell Sage Foundation.
Lin, Chin-yau C. and Victoria R. Fu. 1990. "A Comparison of Child-Rearing Practices among Chinese, Immigrant Chinese, and Caucasian-American Parents." *Child Development* 61(2):429-433.
Liu, Airan and Yu Xie. 2015. "Influences of Monetary and Non-Monetary Family Resources on Children's Development in Verbal Ability in China." *Research in Social Stratification and Mobility* 40:59-70.
Liu, Airan and Yu Xie. 2016. "Why Do Asian Americans Academically Outperform Whites? The Cultural Explanation Revisited." *Social Science Research* 58:210-226.

Louie, Vivian. 2001. "Parents' Aspirations and Investment: The Role of Social Class in The Educational Experiences of 1.5- and Second-Generation Chinese Americans." *Harvard Educational Review* 71(3): 438-474.

Maccoby, E. E. and J. A. Martin. 1983. "Socialization in The Context of the Family: Parent-Child Interaction." In *Handbook of Child Psychology: Vol.4. Socialization, Personality, and Social Development*, edited by E. M. Hetherington. New York: Wiley.

McLeod, Jane D. and Karen Kaiser. 2004. "Childhood Emotional and Behavioral Problems and Educational Attainment." *American Sociological Review* 69(5): 636-658.

McLoyd, Vonnie C. 1990. "The Impact of Economic Hardship on Black Families and Children: Psychological Distress, Parenting, and Socioemotional Development." *Child Development* 61(2): 311-346.

Pong, Suet-ling, Jamie Johnston, and Vivien Chen. 2010. "Authoritarian Parenting and Asian Adolescent School Performance: Insights from the US and Taiwan." *International Journal of Behavioral Development* 34(1): 62-72.

Putnam, Robert D. 2015. *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.

Schneider, Barbara and Yongsook Lee. 1990. "A Model for Academic Success: The School and Home-Environment of East-Asian Students." *Anthropology & Education Quarterly* 21(4): 358-377.

Steinberg, Laurence. 2001. "We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect." *Journal of Research on Adolescence* 11(1): 1-19.

Steinberg, Laurence, Sanford M. Dornbusch, and B. Bradford Brown. 1992. "Ethnic Differences in Adolescent Achievement: An Ecological Perspective." *American Psychologists* 47(6): 723-729.

Stevenson, Harold W. and James W. Stigler. 1992. *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Summit Books.

Wang, Hongyu. 2014. "The Relationship between Parenting Styles and Academic and Behavioral Adjustment among Urban Chinese Adolescents." *Chinese Sociological Review* 46(4): 19-40.

Wu, Peixia, Clyde C. Robinson, Chongming Yang, Craig H. Hart, Susanne F. Olsen, Christin L. Porter, Shenghua Jin, Jianzhong Wo, and Xinzi Wu. 2002. "Similarities and Differences in Mothers' Parenting of Preschoolers in China and The United States." *International Journal of Behavioral Development* 26(6): 481-491.

Wu, Yuxiao. 2008. "Cultural Capital, The State, and Educational Inequality in China, 1949—1996." *Sociological Perspectives* 51(1): 201-227.

责任编辑:冯莹莹